DOCUMENT RESUME

ED 148 142 FL 009 104

AUTHOR Heddesheimer, C.; Holec, H.
TITLE Application des Descriptions Linguistiques a l'Enseignement des Langues. Problematique et Compte-Rendu d'Observation. (The Application of Linguistic Descriptions to Language Teaching: Issues and Observation). Melanges Pedagogiques, 1972.
INSTITUTION Nancy Univ., (France). Centre de Recherches et d'Applications Pedagogiques en Langues.
PUB DATE 72
NOTE 19p.; In French

EDRS PRICE MF-$0.83 HC-$1.67 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Applied Linguistics; Communicative Competence (Languages); Educational Objectives; Educational Philosophy; *English (Second Language); Grammar; *Intonation; *Language Instruction; Language Patterns; Language Research; Language Usage; *Linguistic Theory; Phonology; Post Secondary Education; *Second Language Learning; Semantics; Student Characteristics; Student Needs; Suprasegmentals; Syntax; Teaching Methods

ABSTRACT

This article considers the issue of the application of linguistic theory and knowledge about the way language functions to second language teaching. It is suggested that this application should be carried out by taking into account educational factors, such as the intended audience, the teaching methods, and the educational objectives. The choice of the particular linguistic description used will be determined by these factors. In terms of the intended audience, for example, the learner's native language should be taken into account, as well as level of education, age, and level of linguistic knowledge. Other such factors are discussed, and three instructional goals are listed: (1) the acquisition of communicative competence, (2) the acquisition of descriptive ability, and (3) the acquisition of basic knowledge of the language. The optimal situation combines all three of these goals. Application of this framework to a course in English as a second language is described, with particular emphasis on the teaching of intonation. (CLK)

****
* Documents acquired by ERIC include many informal unpublished *
* materials not available from other sources. ERIC makes every effort *
* to obtain the best copy available. Nevertheless, items of marginal *
* reproducibility are often encountered and this affects the quality *
* of the microfiche and hardcopy reproductions ERIC makes available *
* via the ERIC Document Reproduction Service (EDRS). EDRS is not *
* responsible for the quality of the original document. Reproductions *
* supplied by EDRS are the best that can be made from the original. *
****

ED074174

MELANGES PEDAGOGIQUES 1972

APPLICATION DES DESCRIPTIONS LINGUISTIQUES A L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

Problématique et compte-rendu d'observation

C. HEDDESHEIMER

H. HOLEC

C.R.A.P.E.L.

ED069104

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

C.R.A.P.E.L.

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC) AND USERS OF THE ERIC SYSTEM."

Dans cet exposé, nous nous sommes fixé comme objectifs d'une part de reconsidérer la problématique de l'application des descriptions linguistiques à l'enseignement et, d'autre part, de présenter le compte-rendu d'un cas particulier d'application (1).

Les spécialistes de linguistique appliquée limitent, généralement, le problème de l'application à l'enseignement des descriptions grammaticales à celui du choix qu'il faut opérer entre les différentes descriptions proposées par la linguistique (2). Il s'agit pour eux essentiellement de comparer ces descriptions entre elles et de les hiérarchiser en fonction de leur capacité générative forte et/ou de leur capacité générative faible. Ce faisant, ils envisagent le problème dans sa seule dimension linguistique.

(1) Cet article, qui a fait l'objet d'une communication au troisième séminaire de l'AIMAV (Neuchâtel, mai 1972) et qui bénéficie des critiques et commentaires que les participants ont bien voulu nous faire, a été publié dans : S.P. Corder et E. Roulet (co-éditeurs), Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics, Paris, Didier, 1972. Nous exprimons nos très vifs remerciements à l'AIMAV pour avoir bien voulu nous autoriser à le reproduire ici.

(2) Cf. par exemple E. ROULET, "Les modèles de grammaire et leurs applications à l'enseignement des langues vivantes", Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1970.

Mais le problème ne comporte pas uniquement cette dimension linguistique : appliquer une description grammaticale à l'enseignement signifie utiliser une certaine description grammaticale pour un certain enseignement (ou apprentissage), qui se définit par un auditoire, une structure d'enseignement et des objectifs. Il y a donc une dimension pédagogique au problème : la hiérarchisation des descriptions, en particulier, doit être fondée à la fois sur des critères linguistiques et sur des critères pédagogiques.

Or cette dimension pédagogique n'a pas encore, à notre connaissance, été systématiquement explorée et se trouve, par conséquent, exclue de la problématique.

Nous nous proposons d'examiner ici, dans un premier temps, les facteurs pédagogiques que nous voudrions introduire dans la problématique. Dans un deuxième temps, nous appliquerons le cadre général ainsi esquissé à l'analyse d'un cours de linguistique anglaise dans lequel nous avons utilisé une description de l'intonation, celle de M.A.K. HALLIDAY (3).

Si nous n'abordons pas les facteurs strictement linguistiques que comporte la problématique, ce n'est pas que nous les minimisions. Il est bien certain que la problématique doit comporter un volet d'évaluation de la description en tant que telle. Il faudra déterminer si elle décrit adéquatement la structure phonologique, syntaxique et sémantique de la langue et si elle inclut une description de l'utilisation de la langue en situation. Par conséquent, même si dans cet exposé nous n'analysons que les facteurs pédagogiques, il ne faut pas oublier que l'analyse des facteurs

(3) M.A.K. HALLIDAY, "Intonation and Grammar in British English", Janua Linguarum, series practica, 48, The Hague, Mouton, 1967. Et introduction à A Course in Spoken English : Intonation, London, Oxford University Press, 1970.

linguistiques est à mener parallèlement. Si nous mettons l'accent sur les premiers, c'est qu'à la différence des seconds, ils sont moins étudiés dans la littérature.

I - LES FACTEURS PEDAGOGIQUES DANS LA PROBLEMATIQUE.

Les trois composantes fondamentales de la situation pédagogique qui introduisent dans la problématique une série de facteurs pertinents sont, comme nous l'avons dit, l'auditoire, la structure d'enseignement (ou d'apprentissage) et les objectifs. Par conséquent, les trois questions à poser quand il s'agit d'appliquer une description grammaticale à l'enseignement sont les suivantes : A QUI, COMMENT, POURQUOI ?

I.1. A QUI ?

Il faut définir en particulier les facteurs suivants :

I.1.1. Langue maternelle .

I.1.1.1. La langue décrite est-elle la langue maternelle de l'auditoire ou non ?

I.1.1.2. Dans le cas où la langue décrite n'est pas la langue maternelle de l'auditoire, quel est le degré de convergence et de divergence entre les deux systèmes, existe-t-il une description de langue maternelle, etc... ?

I.1.2. Acquis culturel .

I.1.2.1. Quel est le niveau d'instruction générale de l'auditoire, de l'immigrant analphabète au professeur de faculté par exemple ?

I.1.2.2. Quel est le niveau de connaissances linguistiques de l'auditoire, c'est-à-dire :

- qualité de la performance (plus ou moins d'aisance dans la communica-

tion à différents niveaux, dans différents registres et styles...).

- degré de connaissance théorique de la grammaire : en langue maternelle, éventuellement dans la ou les autre(s) langue(s) connue(s), dans la langue décrite lorsque ce n'est pas la langue maternelle.

- niveau de formation en linguistique générale.

1.1.3. Caractéristiques psycho-pédagogiques.

1.1.3.1. L'âge est un facteur à considérer : le sujet qui apprend est-il encore en situation de formation ou a-t-il abandonné toute étude depuis plus ou moins longtemps ?...

1.1.3.2. Type d'apprentissage antérieur (inductif, déductif, etc...) aussi bien en langue que dans d'autres disciplines.

1.1.3.3. Représentation de la langue et de son apprentissage : la description présente-t-elle un modèle de la langue compatible avec la représentation que le sujet peut se faire de cette langue et de son apprentissage ?

1.1.3.4. Caractéristiques intellectuelles : Q.I., type d'intelligence, adaptabilité, etc...

1.1.3.5. Motivations : l'objectif de l'apprentissage dépend étroitement des motivations. Nous en reparlerons plus loin.

1.2. COMMENT ?

L'enseignement envisagé dépend à la fois de la description utilisée et de la structure pédagogique mise en oeuvre. Par structure pédagogique nous entendons les méthodes et techniques d'enseignement et le système d'enseignement.

1.2.1. Méthodes et techniques. Elles dérivent nécessairement d'une théorie de l'apprentissage. La question qu'il faut alors se poser est celle de la compatibilité entre description et théorie d'apprentissage.

Ainsi, par exemple, l'application d'une description structuraliste se trouve favorisée par une conception behaviouriste de l'apprentissage, alors qu'une description fondée sur une théorie linguistique générative-transformationnelle ne le serait pas. En d'autres termes, le modèle d'apprentissage sur lequel l'enseignement est fondé a une forte incidence sur l'application de la description linguistique.

1.2.2. Système d'enseignement.

1.2.2.1. Apprentissage autonome ou dirigé : selon le cas, le problème de la médiation de la description, dont nous reparlerons, se pose en termes différents.

1.2.2.2. Apprentissage intensif ou extensif : selon le cas, les problèmes d'assimilation que pose la description se présentent de manière différente.

1.2.2.3. Auditoire captif ou non captif : le problème de la médiation de la description se pose en termes différents selon qu'il y a "feedback" ou non.

1.2.2.4. Moyens disponibles : quantité et qualité des moyens matériels et humains sont également des facteurs déterminants dans la médiation et dans l'assimilation.

1.3. POURQUOI ?

Cette question concerne bien entendu la composante "objectifs de l'enseignement" de la problématique. Le roblème des objectifs peut être considéré à deux niveaux ; à un niveau général, on envisagera l'ensemble des objectifs que l'enseignement des langues peut se proposer ; à un niveau particulier, on examinera les objectifs propres à un enseignement donné. Analysons d'abord les objectifs généraux.

1.3.1. Objectifs généraux.

Pour l'examen de ces objectifs généraux, nous adopterons le

schéma théorique proposé par le groupe de travail "grammaire" à la réunion d'experts du Conseil de l'Europe tenue à Copenhague en janvier 1972. Rappelons ce schéma :

Connaissances en linguistique théorique
Capacité descriptive
Compétence de communication

Par compétence de communication, on entend la capacité non seulement de produire et de comprendre des phrases grammaticales, mais aussi de produire et de comprendre des énoncés appropriés aux situations de communication.

Par capacité descriptive on entend la connaissance de la description à la fois de la structure de la langue et de l'utilisation de la langue dans le discours.

Par connaissances en linguistique théorique il faut entendre la connaissance des théories générales non seulement de la structure mais aussi de l'utilisation des langues.

Ce schéma nous permet de rendre compte des objectifs généraux de l'enseignement des langues, lesquels incluent, comme nous le verrons, tous les objectifs propres aux enseignements particuliers. En effet, lorsque l'on parle de l'application des descriptions linguistiques à l'enseignement des langues, on se réfère à un enseignement qui se propose pour objectif ultime l'acquisition de la compétence de communication. C'est donc là un des objectifs généraux dont il nous faudra étudier l'incidence sur la problématique. A ce premier objectif peut éventuellement s'ajouter celui de l'acquisition d'une certaine capacité descriptive, soit que

l'on admette l'hypothèse que cette capacité descriptive améliorera la compétence de communication, soit que l'on se trouve placé dans une situation de formation d'enseignants de langue pour lesquels on estimerait que la capacité descriptive est indispensable. Enfin, on peut imaginer, pour les mêmes raisons, qu'à ces deux premiers objectifs s'ajoute celui de l'acquisition de certaines connaissances en linguistique théorique.

En résumé, les trois cas dont il faut étudier l'incidence sur la problématique sont les suivants :

- acquisition de la compétence de communication,

- acquisition de la capacité descriptive et de la compétence de communication,

- acquisition de connaissances en linguistique théorique de la capacité descriptive et de la compétence de communication.

Nous n'aurons pas à envisager les cas de l'acquisition de la seule capacité descriptive, ni des seules connaissances en linguistique théorique ni de ces deux réunies, car nous nous situerions alors dans le cadre d'un enseignement (enseignement de linguistique) différent de celui qui nous concerne. Nous ne considérerons pas non plus le cas de l'acquisition de la compétence de communication couplée à l'acquisition des connaissances en linguistique théorique d'une description linguistique à l'enseignement.

1.3.1.1. Premier cas : acquisition de la compétence de communication.

A quelles exigences fondamentales la description doit-elle satisfaire lorsque l'enseignement se donne comme objectif l'acquisition de la compétence de communication ?

1.3.1.1.1. Une question préalable se pose : quel est le degré d'immédiateté dans la description du modèle de fonctionnement proposé ? En particulier, est-ce que la description comporte, en plus du modèle de fonctionnement, une formalisation de ce modèle, et, dans ce cas, dans quelle

mesure peut-on séparer le modèle de sa formalisation ? Cette question nous paraît importante dans la mesure où les matériaux d'enseignement doivent être élaborés à partir d'une théorie pédagogique de la langue et où par conséquent cet élément d'immédiateté intervient lors du passage de la description scientifique à la description pédagogique (4).

1.3.1.1.2. L'enseignement se fera nécessairement sans apport théorique explicite préalable, l'apprentissage devant être inductif. Ceci impliquera la constitution d'un corpus de travail à partir duquel les règles de fonctionnement de la langue seront induites (5). Pour faciliter le processus d'induction, le corpus sera organisé de manière à représenter, essentiellement sous forme d'exercices, le modèle de fonctionnement de la langue proposé par la description. Mais puisque l'on veut déboucher sur l'acquisition de la compétence de communication, le corpus devra également être organisé en fonction d'une certaine théorie de l'apprentissage et d'une certaine théorie de la compétence de communication. Par conséquent, la question qu'il faut se poser est celle du degré d'adéquation de la description aux différentes théories. De ce point de vue, signalons qu'une description psycho-linguistique du fonctionnement de la langue serait plus immédiatement applicable à l'enseignement qu'une description linguistique.

1.3.1.1.3. Un autre problème important est celui de la rentabilité de la description linguistique : plus elle contient d'artefacts, plus sa rentabilité diminue en ce qui concerne l'acquisition de la compétence de communication, dans la mesure où ces artefacts ne donneront par exemple pas lieu à des exercices particuliers. L'artefact, en effet, est un produit de la théorie dont la nécessité découle des exigences du théoricien ; ce n'est pas une donnée de la langue.

(4) cf. Owen THOMAS, Transformational Grammar and the Teacher of English. Hold, Rinehart and Winston, Inc., New York, 1965 pp. 4-6.

(5) par ce terme de "fonctionnement" nous désignons à la fois la structure de la langue et son utilisation en situation de communication.

1.3.1.2. Deuxième cas : acquisition de la capacité descriptive et de la compétence de communication.

Nous envisageons ici le cas dans lequel l'enseignement a pour obejctif l'acquisition de la capacité descriptive non pas comme fin en soi mais comme étape vers l'acquisition de la compétence de communication. La seule différence avec le cas précédent réside dans le fait que si la description est enseignée explicitement, il s'ajoute à ce que nous avons dit précédemment les problèmes posés par cette explicitation.

1.3.1.2.1. La présentation explicite de la description suppose une médiation, c'est-à-dire une part plus ou moins grande d'explications, d'illustrations, de commentaires, afin de permettre à l'auditoire de comprendre le modèle théorique. Cette médiation posera plus ou moins de problèmes selon :

- le degré d'abstraction et de formalisation des concepts mis en oeuvre, et la complexité de la métalangue utilisée ;

- le degré d'interdépendance des différents éléments de la description. Plus ces éléments seront interdépendants, plus il sera difficile de les enseigner progressivement, car chacun d'entre eux ne pourra être enseigné qu'en rapport avec tous les autres ;

- le degré de hiérarchisation des éléments de la description (nous faisons allusion ici au concept de "delicacy" tel qu'il est défini par HALLIDAY (6)). Selon que la description présente un plus ou moins grand nombre de degrés de finesse les éléments sont plus ou moins hiérarchisés et permettent par conséquent de déterminer un plus ou moins grand nombre d'étapes dans la progression pédagogique ;

- l'étendue des connaissances présupposées : il est bien évident que plus la description exige de connaissances préalables, plus grande et plus lourde est la médiation, puisqu'il faut apporter ces connaissances en plus de la description.

(6) voir M.A.K. HALLIDAY, "Categories of the Theory of Grammar," Word 17, 1961, pp. 241-92.

1.3.1.2.2. La compréhension du modèle théorique doit nécessairement être suivie de la mémorisation de ce modèle. Le poids mémoriel de la description est donc un facteur non négligeable (7).

1.3.1.3. Troisième cas : acquisition de connaissances en linguistique théorique, de la capacité descriptive et de la compétence de communication.

Le fait d'avoir des connaissances en linguistique théorique peut évidemment faciliter l'acquisition de la capacité descriptive : si celle-ci est induite, l'induction en sera favorisée ; si elle est acquise explicitement, elle sera comprise plus aisément. Le seul problème qui semble se poser ici est donc le suivant : dans quelle mesure les éléments de linguistique théorique que l'on veut enseigner éclairent-ils la description envisagée ? Concrètement, est-ce que le cadre théorique dans lequel s'inscrit la description coïncide avec le cadre théorique que l'on veut enseigner ?

L'analyse de ces trois cas nous a permis de dégager les grands facteurs de la problématique qui sont liés aux objectifs généraux de tout enseignement de langue. Restent à examiner les objectifs propres aux enseignements particuliers.

1.3.2. Objectifs particuliers.

Ces objectifs particuliers répondent aux besoins qui sont propres à des auditoires spécifiques. En effet, tous les auditoires qui veulent acquérir une certaine compétence de communication ne veulent pas nécessiarement acquérir l'ensemble des sous-compétences distinctes dont la somme constitue la compétence de communication. En ce qui concerne la problématique, ceci implique que les facteurs généraux dégagés ci-dessus doivent être particularisés, c'est-à-dire rapportés à la ou aux sous-compétence(s) visée(s).

(7) Simplicité et degré d'abstraction sont en relation directe : plus la description est simple, plus les concepts qu'elle met en jeu sont abstraits.

Les principales sous-compétences se définissent en termes d'aptitudes ("language skills") et de types de discours (niveaux, registres, styles).

1.3.2.1. Aptitudes : il faut ici distinguer entre la compréhension orale, l'expression orale, la compréhension écrite et l'expression écrite, aptitudes auxquelles il conviendrait d'ajouter l'aptitude de traduction. Si par exemple la sous-compétence visée est l'acquisition de la compréhension orale, la particularisation du facteur cité en 1.3.1.1.2. nous amènera à nous poser la question suivante : quel est le degré d'adéquation de la description, de la théorie de la compréhension orale et de la théorie de l'apprentissage de la compréhension orale. Et il en va de même pour chacun des facteurs et pour chacune des aptitudes.

1.3.2.2. Types de discours. Les sous-compétences que nous venons de citer doivent à leur tour être subdivisées selon le type de discours visé. En effet, chacune des aptitudes peut être mise en jeu dans une gamme plus ou moins étendue de niveaux, de registres et de styles. Ainsi l'objectif particulier visé peut être la compréhension orale d'un texte de niveau cultivé, de registre soutenu, et de style journalistique, ou, au contraire, d'un texte de niveau populaire, de registre familier et de style "conversation quotidienne".

Le problème est donc ici de savoir si la description comporte la description de l'utilisation de la langue, et plus particulièrement la description du type de discours visé dans l'apprentissage. Ceci relève des facteurs linguistiques de la problématique et montre qu'une description qui ne fait pas de place à l'utilisation de la langue ne peut être directement appliquée à l'enseignement.

Au terme de cette première partie, il ressort que, indépendamment des facteurs d'ordre linguistique qu'il est nécessaire de faire intervenir au moment où l'on décide d'utiliser une description pour enseigner une langue, il existe un certain nombre de facteurs d'ordre pédagogique liés aux auditoires auxquels s'adresse l'enseignement, à la structure dans laquelle celui-ci s'insère et aux objectifs qu'il se propose.

Dans la deuxième partie nous allons faire le compte-rendu d'une expérience concrète d'application d'une description à l'enseignement. Nous décrirons d'abord les conditions dans lesquelles cette application a eu lieu pour ensuite présenter les conclusions auxquelles elle nous a conduits.

II - COMPTE-RENDU D'EXPERIENCE.

La description que nous avons appliquée à l'enseignement est la description de l'intonation de M.A.K. HALLIDAY. Rappelons qu'il s'agit d'une description grammaticale de l'intonation, fondée sur une théorie linguistique polysystémique, c'est-à-dire une théorie dans laquelle la grammaire de la langue est représentée par des systèmes de choix obligatoires (8). Cette description de l'intonation est intégrée à une description globale de la grammaire anglaise.

II. 1. CONDITIONS DE L'APPLICATION.

II.1.1. Auditoire.

II. 1.1.1. Il s'agissait d'étudiants français de troisième année préparant le certificat de linguistique anglaise dans le cadre de la licence d'anglais. Il se destinaient pratiquement tous à l'enseignement.

II. 1.1.2. Ces étudiants avaient pour la plupart sept ans d'anglais derrière eux, et leur compétence de communication se situait à des degrés divers. En ce qui concerne l'intonation, ils avaient une assez bonne compétence de communication, surtout en compréhension, mais ils n'avaient aucune capacité descriptive.

II.1.1.3. Certains d'entre eux avaient déjà reçu une initiation à la théorie systémique dans un cours de grammaire, et tous avaient reçu un enseignement de grammaire explicite, à la fois dans leur langue ma-

(8) voir M.A.K. HALLIDAY, "Notes on Transitivity and Theme in English". Journal of Linguistics, 3, 1967, p. 37.

ternelle, en anglais et dans une autre langue étrangère, mais aucun de ces cours de grammaire ne comportait l'étude de l'intonation.

II.1.2. Méthodes et techniques.

L'enseignement a comporté trois étapes :

- une première étape au cours de laquelle les étudiants ont analysé un certain nombre de textes authentiques (conversations spontanées, enregistrements BBC) afin d'en dégager une ébauche de description de l'intonation.

- une deuxième étape, au cours de laquelle la description a été présentée explicitement, accompagnée d'illustrations.

- une troisième étape, où les étudiants sont revenus à l'analyse de textes dont ils transcrivaient et interprétaient l'intonation à l'aide de la description.

La première étape avait essentiellement pour but de sensibiliser les étudiants aux phénomènes prosodiques et d'augmenter par là-même leur réceptivité à une description. L'acquisition de cette description se faisait au cours de la deuxième et de la troisième étapes, par un processus d'apprentissage déductif.

II.1.3. Système d'enseignement.

Il s'agissait d'un cours de deux heures bi-hebdomadaires (24 heures pour l'année) avec deux enseignants présents simultanément et s'adressant à une vingtaine d'étudiants. Une partie du cours se déroulait en laboratoire, l'autre partie en salle de classe. Les bandes magnétiques restaient disponibles en dehors des heures de cours pour le travail individuel. A ce dispositif s'ajoutaient deux séminaires de fin d'année : un séminaire d'évaluation du cours et un séminaire de discussion sur la description avec le professeur HALLIDAY.

II.1.4. Objectifs.

L'objectif était double : d'une part donner aux étudiants une certaine capacité descriptive, dont on pense qu'elle est nécessaire à de futurs enseignants ; d'autre part améliorer indirectement leur compétence de communication dans l'hypothèse où la capacité descriptive rejaillit sur la compétence de communication. Nous étions donc placés dans le cas n° 2.

Telles étaient les conditions dans lesquelles nous avons appliqué cette description de l'intonation. Voyons maintenant les conclusions que nous avons pu tirer en ce qui concerne ceux des facteurs décrits dans la première partie qui intervenaient dans notre expérience. Afin d'alléger l'exposé, nous ne rendrons compte que des facteurs pour lesquels notre expérience semble apporter des éléments de réponse significatifs.

II.2. OBSERVATION.

II.2.1. Nos étudiants n'ayant aucune formation en linguistique générale, nous avons été obligés de commencer par leur présenter un certain nombre d'informations théoriques, portant essentiellement sur les fonctions de la grammaire et les fonctions de l'intonation. En outre, il s'est avéré nécessaire de consacrer un certain temps à une réflexion sur la notion de pertinence, d'une part pour leur permettre d'observer eux-mêmes les faits prosodiques dans la première étape de l'enseignement et d'autre part, de comprendre le pourquoi et le comment des décisions prises par le théoricien (nombre de tons, types de prétoniques, etc...).

Nous n'avons donc pas bénéficié du gain de temps qu'aurait représenté une culture linguistique chez nos étudiants.

II.2.2. En revanche, le fait que les étudiants avaient une certaine compétence de communication a de toute évidence favorisé le processus d'acquisition de la description : ce processus consistait davantage en une restructuration et une généralisation de connaissances en partie acquises qu'en un apprentissage de données entièrement nouvelles. D'autre part, l'illustration des concepts théoriques était particulièrement aisée.

Nous avons cependant constaté que la compétence de communication des étudiants ne leur donnait pas ipso facto un avantage dans la résolution des problèmes de discrimination : ceci est dû au décalage bien connu entre le savoir et le savoir-faire, décalage qui, en l'occurrence, aurait pu être réduit par une formation en phonétique générale.

II.2.3. Quant à la représentation que les étudiants se faisaient de l'intonation anglaise et de son apprentissage, elle était pour la plupart d'entre eux inexistante, comme nous l'avons constaté à l'occasion d'un tour de table au début du cours. Ceci a représenté un avantage certain, dans la mesure où aucun a priori n'est venu entraver l'acquisition de la description.

II.2.4. Nous avons dit dans la première partie que l'acquisition de la capacité descriptive posait en premier lieu le problème du degré d'abstraction et de formalisation des concepts mis en oeuvre. La description de l'intonation que nous avons appliquée ne présente pas de grosses difficultés de ce point de vue. Ceci tient essentiellement au fait que cette description a une orientation pédagogique (9). Ce qui peut être un inconvénient du seul point de vue de la description devient dans notre cas un avantage non négligeable.

D'autre part, l'obstacle qu'aurait pu représenter la métalangue était facilement surmontable, puisque les illustrations étaient directement comprises par l'auditoire qui possédait, comme nous l'avons dit, une certaine compétence de communication.

II.2.5. Cette description d'autre part se caractérise par un faible degré d'interdépendance entre ses différents éléments. En effet, dans une théorie polysystémique, on a affaire à des systèmes de choix indépendants. Ainsi les systèmes de la tonation, de la tonalité et de la tonicité peuvent très facilement être présentés et appris indépendamment dans un premier

(9) Parlant de sa description dans le séminaire de juin 1970, M.A.K. HALLIDAY déclarait : "...if I say that I think what I have been doing is relevant to the language teacher and language learner, this is because I constructed it with the language teacher and the language learner in mind..."

stade, ce qui simplifie le problème de la progression pédagogique.

II.2.6. Cette progression se trouve en outre facilitée par l'existence dans la description d'une stratification liée aux degrés de finesse ("delicacy"). Par exemple, les tons sont hiérarchisés selon deux niveaux : niveaux primaire et secondaire. L'existence ou la non-existence de tels degrés de finesse représente à nos yeux un aspect important dans le problème de l'application d'une description à l'enseignement.

II.2.7. Reste à faire une dernière observation concernant l'étendue des connaissances présupposées par la description. Dans la mesure où cette description de l'intonation s'intègre dans une description générale de la grammaire de l'anglais, il est certain que le volume des connaissances présupposées est assez important. Notre problème était alors de déterminer le minimum de connaissances indispensable permettant d'accéder à la description sans trop déformer la perspective d'ensemble du théoricien.

II.2.8. Une remarque non directement liée à notre problème mérite d'être faite avant de conclure. Notre expérience nous a permis de constater que l'application d'une description à l'enseignement pouvait permettre une certaine évaluation de cette description dans le plan strictement linguistique. En effet, la nécessité dans laquelle on se trouve d'être aussi explicite, aussi cohérent et aussi précis que possible lorsque l'on enseigne une description peut révéler les insuffisances du modèle proposé.

CONCLUSION

Le problème de l'application d'une description linguistique à l'enseignement des langues doit nécessairement être étudié dans un cadre pédagogique défini par trois composantes fondamentales, à savoir l'auditoire, la structure d'enseignement et les objectifs. Notre exposé avait pour but, d'une part de dégager et de préciser les principaux facteurs qui interviennent dans le volet pédagogique de la problématique, et d'établir ainsi une "grille" maximale de référence, et d'autre part d'illustrer et de concrétiser certains des facteurs qui constituent cette grille.

Elle reste, bien entendu, à compléter et à améliorer, en particulier par la confrontation d'expériences nombreuses et diversifiées. Mais, comme nous l'avons dit, l'ensemble de la problématique comporte également un volet linguistique, dont il faut rappeler qu'il ne se réduit pas aux seuls facteurs liés à la description de la structure de la langue. Par conséquent, on ne pourra vraiment résoudre le problème de l'application d'une description à l'enseignement qu'en opérant la synthèse entre les deux ensembles de facteurs, pédagogiques et linguistiques. C'est ainsi que le choix de la description à enseigner ne pourra se faire qu'au terme d'une double opération, l'une conduisant à la hiérarchisation des descriptions en présence selon des critères linguistiques, l'autre conduisant à la hiérarchisation de ces mêmes descriptions selon des critères pédagogiques. La décision finale dépendra de l'équilibre qui s'établira entre les qualités linguistiques et les qualités pédagogiques de ces descriptions.